



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Odyseje szkolne nie były jakie - elementy geopoetyki w kształceniu literackim w gimnazjum (na przykładzie podręcznika "Jest tyle do powiedzenia" dla klasy I)

Author: Elżbieta Dutka

Citation style: Dutka Elżbieta. (2013). Odyseje szkolne nie były jakie - elementy geopoetyki w kształceniu literackim w gimnazjum (na przykładzie podręcznika "Jest tyle do powiedzenia" dla klasy I). "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 22 (2013), s. 42-66).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Odyseje szkolne nie były jakie —
elementy geopoetyki w kształceniu literackim w gimnazjum
(na przykładzie podręcznika *Jest tyle do powiedzenia*
dla klasy I)

Podręczniki do języka polskiego w gimnazjum wzbudzają szczególne zainteresowanie z różnych powodów. Niewątpliwie jest to bardzo ważny etap, oddzielający kształcenie w szkole podstawowej, jeszcze wyraźnie związane z działaniem, od licealnego, bardziej refleksyjnego, sposobu poznawania literatury i języka. Mimo kilkunastu lat, które upłynęły od reformy szkolnej, wydzielającej gimnazjum, ten etap edukacji wciąż jest często postrzegany krytycznie. Nie ustaje dyskusja, dająca impulsy do poszukiwania odmiennych rozwiązań i propozycji zmian dotychczasowego modelu kształcenia. Kilkanaście lat funkcjonowania gimnazjów zachęca do podejmowania prób podsumowań, zbierania wniosków i wymiany doświadczeń. Swego rodzaju papierkiem lakmusowym, informującym o tym, jak wygląda polonistyka na etapie gimnazjalnym, są właśnie podręczniki. Porównując pierwsze książki, przygotowane dla gimnazjalistów pod koniec lat dziewięćdziesiątych¹, z tymi, które ukazują się obecnie, można dostrzec ewolucję kształcenia na omawianym etapie. Zmieniała się podstawa programowa i programy autorskie, a wraz z tym koncepcje kształcenia polonistycznego i wymagania stawiane uczniom, aktualizowane były zestawy proponowanych tekstów i lektur. Nowe ujęcia wymusza również zmieniająca się w niezwykłym tempie rzeczywistość, w której przecież funkcjonują i muszą się odnaleźć młodzi ludzie.

Trudno nie wspomnieć tu również o związku między szkolną polonistyką a współczesnymi badaniami literackimi, gdyż budzi on nie tylko zainteresowanie, ale także często emocje i spory (przykładem może być długa, burzliwa i chyba wciąż otwarta dyskusja na temat historii literatury w szkole²). Pragnę

¹ Próbę oceny niemal jeszcze „na gorąco” (bo zaledwie po pierwszym trzyletnim kursie kształcenia w gimnazjum) treści i kształtu dydaktycznego pierwszych podręczników do tego typu szkół odnaleźć można w artykułach zamieszczonych w zbiorze *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2002.

² Elementy porządku historycznoliterackiego można odnaleźć na przykład w: M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia*

zwrócić uwagę właśnie na tego typu relację, poprzez analizę wybranego podręcznika, pokazując przykład szkolnej aplikacji geopoetyki³. W ten sposób — jak sądzę — można pokazać także inne problemy istotne dla kształcenia literackiego w gimnazjum.

Do refleksji na temat elementów geopoetyki w szkolnej polonistyce sprowokował mnie podręcznik Teresy Marciszuk, Teresy Kosyry-Cieślak i Anety Załazińskiej *Jest tyle do powiedzenia!* Pragnę przede wszystkim zwrócić uwagę na część drugą podręcznika dla klasy I, gdyż właśnie w tej książce interesująca mnie problematyka odgrywa kluczową rolę⁴. Część pierwsza została podporządkowana nieco innej tematyce (odkrywanie i wypowiadanie samego siebie, relacje z innymi)⁵, choć w niej również można odnaleźć pewne elementy geopoetyki⁶. Natomiast tematem przewodnim części drugiej jest przestrzeń, jej różne realizacje, odmiany, sposoby rozumienia i doświadczania. Podręcz-

literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum. [Warszawa] 2008. Informują o tym wyraźnie już tytuły poszczególnych rozdziałów: *W starożytnym świecie*; *W kręgu średniowiecza*; *Renesansowa wiara w człowieka*; *Barokowa wizja świata*.

³ Piszac o geopoetyce, przywołuję różne relacje pomiędzy literaturą a przestrzenią, budząc coraz większe zainteresowanie zarówno w refleksji teoretycznoliterackiej, jak i w praktykach twórczych. Termin „geopoetyka” spopularyzował Kenneth White — założyciel Międzynarodowego Instytutu Geopoetyki i redaktor „Cahiers de Géopoétique”. Zob. m.in. K. White: *Atlantica. Wiersze i rozmowy*. Wybrał, przeł. K. Brakoniecki. Olsztyn 1998; K. White: *Niebieska droga*. Przeł. R. Nowakowski. Warszawa 1992; K. White: *Poeta kosmograf*. Wybrał, oprac. i przeł. K. Brakoniecki. Olsztyn 2010; K. White: *Zarys geopoetyki*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 7—25. Definicję geopoetyki autorstwa tego badacza (geopoetyka to „studium związków intelektualnych i zmysłowych pomiędzy człowiekiem a Ziemią w celu wykształcenia harmonijnej przestrzeni kulturowej”) przywołuje Elżbieta Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. Markowski, R. Nycz. Kraków 2006, s. 479. Poglądy Kennetha White’a są również bliskie Mariuszowi Wilkowi, który swoją najnowszą książkę rozpoczyna i kończy uwagami na temat propagatora geopoetyki. Pisarz nazywa White’a „wzorem współczesnego włóczęgi”. M. Wilk w książce *Lotem gęsi* opisuje wspólne spotkanie autorskie, podczas którego polski pisarz i pochodzący ze Szkocji badacz zostali przedstawieni publiczności jako „geopoeci”, czyli „piewcy Ziemi”. M. Wilk: *Lotem gęsi*. Warszawa 2012, s. 11—17, 199—205. Szerzej na temat geopoetyki i zwrotu topograficznego piszę w dalszej części artykułu.

⁴ T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2*. Warszawa 2010. W dalszej części artykułu cytaty i odniesienia do tego podręcznika oznaczam bezpośrednio w tekście głównym, stosując skrót Jtdp.

⁵ T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1*. Warszawa 2009.

⁶ Na przykład uwagi na temat miejsca akcji cyklu utworów Małgorzaty Musierowicz, zachęta do porównania przestrzeni przedstawionych w *Jeżycjady* z dzielnicą Poznania (T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1...*, s. 197), poprzez które można uświadomić uczniom związki i różnice pomiędzy przestrzenią literacką i realną, geospołeczną. Do analizy przestrzeni przedstawionej w dziele literackim skłaniają również zadania związane z analizą *Kamizelki* Bolesława Prusa. (Ibidem, s. 182).

nik ma przekonać uczniów, że „jest tyle do powiedzenia” zarówno o miejscach zamieszkiwanych, dobrze znanych, jak i tych poznawanych podczas podróży. Wybór właśnie takiej problematyki wiąże się z omawianymi w całości lekturami: *Drużyną pierścienia* Johna R. R. Tolkiena i *Przygodami Odyseusza* Jana Parandowskiego, ale można go połączyć również z przygotowaniami i myślami o wakacyjnych podróżach, tak bardzo zajmującymi uczniów w drugim półroczu. Bliskość końca roku szkolnego może zostać wykorzystana jako dodatkowa motywacja do pracy. Celem „podskórnie” wpisanym w tę książkę jest przygotowanie wychowanków do bardziej świadomego zamieszkiwania danych miejsc oraz uważnego podróżowania i obserwowania, poznawania różnych miejsc, czemu niewątpliwie sprzyja czas wolny.

Podręcznik — jak wyjaśnia jedna z autorek — respektuje podstawowe założenia nowej podstawy programowej, zgodnie z którymi szkoła powinna wyposażyć ucznia w umiejętności komunikacyjne (sprawnego posługiwania się językiem polskim), odbioru tekstów cudzych i tworzenia tekstów własnych⁷. Program *Jest tyle do powiedzenia!* uwzględnia fakt, że literatura stanowi jeden z wielu obszarów (a nie jest jedynym obszarem) doświadczeń kulturowych młodego człowieka. W związku z tym poszczególne rozdziały podręcznika mają trójdziałną kompozycję: w części pierwszej wprowadzane są zagadnienia do przedyskutowania, w drugiej dokonana została prezentacja wybranych aspektów kulturowych danego tematu, a dopiero w części trzeciej pojawiają się dzieła literackie. Pragnę zwrócić uwagę przede wszystkim na ostatnią część, choć odwoływać się będę również do pozostałych. W centrum mojej uwagi jest kształcenie literackie, gdyż jestem przekonana, że w nowej sytuacji, gdy straciło ono prymarną pozycję w edukacji szkolnej — paradoksalnie — wymaga większej troski niż wcześniej. Ograniczenie liczby analizowanych w gimnazjum utworów literackich na rzecz innych tekstów kultury z jednej strony daje możliwość przywoływania interesujących, szerszych kontekstów, z drugiej sprawia, że wybór mocno zawężonej reprezentacji literatury dawnej i współczesnej staje się sprawą jeszcze bardziej ważną i odpowiedzialną. Wobec tego w podręcznikach nie mogą pojawić się teksty przypadkowe, miejsce jest tu jedynie dla utworów, które pozwolą zapoznać uczniów z najważniejszymi zjawiskami i zainteresować młodych czytelników literaturą, zachęcić do samodzielnej lektury.

Autorki podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* podejmują tematy już dobrze zdomowione w polonistyce szkolnej (m.in.: dom, mała ojczyzna, podróż), przywołują teksty od dawna obecne w podręcznikach (np. wiersz *Odys* Leopolda Staffa, *Koncert życzeń* Tadeusza Różewicza czy niektóre części *Świata. Poemów naiwnych* Czesława Miłosza), ale wprowadzają równocześnie książki,

⁷ Jak pracować z podręcznikiem „*Jest tyle do powiedzenia!*” — czyli bardzo krótki przewodnik metodyczny. W: T. Kosyra-Cieślak: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1. Przewodnik metodyczny. Scenariusze lekcji. Karty pracy*. Warszawa 2009, s. 5—7.

które wcześniej nie były czytane w szkole (m.in. fragmenty utworów Stanisława Vincenza, Andrzeja Chciuka, Wilhelma Dichtera, Marii Iwaszkiewicz). Treści w podręczniku zogniskowano wokół centralnego problemu, który został wyraźnie wprowadzony już w krótkim wstępie. Autorki zachęcają uczniów, by rozejrzeli się, by spojrzeli inaczej na rzeczy dobrze znane:

Obejrzyjcie zatem domy, w których mieszkacie, i wyobrazicie sobie te, w których chcielibyście kiedyś zamieszkać. Może zastanowi Was, o czym te marzenia świadczą i do czego wiodą. Pomyślcie też o dawnych mieszkańcach Waszych domów i okolic. Zasiadziecie z nimi do stołu. Postaracie się wsłuchać w to, co chcieliby Wam powiedzieć o miejscach, które uważacie za swoje, a które przecież były i są także ich miejscami. A na koniec wybierze się w podróż. Jak bowiem przeczytacie w jednym z tekstów zamieszczonych w tej książce, „istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń”. Przestrzeń jest symbolem wolności i aktywności. Jej pokonywanie wymaga jednak mądrości i odwagi.

Jtdp, s. 3

Poza słowami zachęty i motywacji do pracy, informacją o porządku zamieszczonych w książce treści, we wstępie dostrzec można dalsze tło prezentowanej koncepcji podręcznika — zaplecze literaturoznawcze. Przywołane bowiem są tu takie kategorie, jak: dom, zamieszkiwanie, okolica, przestrzeń, miejsce, podróż. Nie są to tylko dobrze znane motywy. Wyznaczają one również problematykę i stanowią podstawowe instrumentarium całego szeregu nowszych tendencji w badaniach literackich, skłaniających badaczy do mówienia o zwrocie topograficznym lub o geopoetyce. Warto wyeksponować głębsze tło koncepcji kształcenia literackiego, zaproponowanej w drugiej części podręcznika dla klasy I gimnazjum *Jest tyle do powiedzenia!*, stanowi ono bowiem — jak sądzę — interesujący przykład mariażu nowoczesnej dydaktyki i literaturoznawstwa, jest wyrazem połączenia tradycji z innowacyjnością. Spojrzenie z tej perspektywy (w porządku nieco innym od zaproponowanego przez autorki analizowanej książki) na kształcenie literackie odsłania powiązania pomiędzy treściami podręcznikowymi, zamieszczonymi w różnych częściach tej książki, a problemami podejmowanymi przez historyków i teoretyków literatury, może jeszcze bardziej uświadomić znaczenie poruszanych zagadnień. Mam nadzieję, że taka całościowa i wykraczająca poza sprawy dydaktyczne analiza podręcznika stanie się pomocna dla nauczycieli w ich pracy, pozwoli im inaczej spojrzeć na podejmowane na lekcjach zagadnienia.

W ciągu ostatnich lat w literaturoznawstwie wyjątkowo często ogłaszano kolejne „zwroty”: językowy, etyczny, kulturowy, ikoniczny, performatywny. Entuzjaści widzieli w tym dynamikę rozwoju dyscypliny, sceptycy powątpiewali w znaczenie, a nawet zasadność mówienia o kolejnych przemianach. Am-

biwalentne reakcje wzbudza również wspomniany wyżej zwrot topograficzny⁸, który przychodzi na myśl — w zrozumiały sposób — zainteresowanie związkami między literaturą a przestrzenią. Niestabilizowana jest nawet nazwa przywołanej tendencji badawczej, gdyż zarówno mówi się o zwrocie topograficznym, jak i zwrocie przestrzennym⁹. W wypadku literatury i literaturoznawstwa bardziej adekwatna wydaje się nazwa pierwsza, uzasadniona etymologicznie — *topo graphos* — opis przestrzeni. Literatura jednak nie tylko opisuje, ale także interpretuje, a nawet stwarza przestrzenie, dlatego również druga wersja nazwy ma swoich zwolenników, choć częściej stosuje się ją w badaniach kulturowych. Wcześniejsze badania¹⁰, zwłaszcza geografia humanistyczna¹¹, przygotowały grunt pod współczesną refleksję nad przestrzenią, jednak dopiero w ostatnich dekadach poprzedniego stulecia wyłoniły się następujące subdyscypliny badawcze: filozofia miasta, geografia kulturowa, antropologia miejsca i przestrzeni, geokrytyka, geopoetyka, geokulturologia¹². Tego typu badania, określane również mianem *place studies*, są szczególnie popularne w humanistyce brytyjskiej i amerykańskiej, stopniowo nabierają coraz większego znaczenia w polskim literaturoznawstwie. Propagująca omawiane postępowanie badawcze Elżbieta Rybicka w wielu pracach zwraca uwagę na wpływ zainteresowań geografiami i kartografiami zarówno na praktyki twórcze, jak i refleksję teoretyczną¹³. Badaczka eksponuje wzrost zainteresowania interakcjami pomiędzy przestrzenią ludzką a literaturą, pisze o popularności badań dotyczących relacji pomiędzy fikcyjnymi, imaginacyjnymi a geospołecznymi przestrzeniami oraz ich roli w determinowaniu tożsamości kulturowych. Tendencja topograficzna przejawia się w analizach „literackich i kulturowych reprezentacji przestrzeni miast i krajobrazów, które wpłynęły na pamięć zbiorową i percepcję przestrzeni

⁸ Wątpliwości, związane z zasadnością mówienia o rzeczonym zwrocie, problemy z ustaleniem jego nazwy (zwrot przestrzenny czy topograficzny) oraz zakresu, przedstawia E. Rybicka: *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*. „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 21—38. Zob. także K. Schlögel: *Spatial turn, nareszcie*. W: Idem: *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*. Przeł. I. Drozdowska, Ł. Musiał. Posłowie H. Orłowski. Poznań 2009, s. 56—68.

⁹ E. Rybicka: *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca...*, s. 21.

¹⁰ Zob. np. zbiór *Przestrzeń i literatura*. Red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Warszawa 1978.

¹¹ Zob. na ten temat: D. Jędrzejczyk: *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*. Warszawa 2001; Idem: *Geografia humanistyczna miasta*. Warszawa 2004.

¹² E. Rybicka: *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 27—39.

¹³ E. Rybicka: *Formy labiryntu w prozie polskiej XX wieku*. Kraków 2000; Eadem: *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*. „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2, s. 19—31; Eadem: *Modernizowanie miasta (zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej)*. Kraków 2003; Eadem: *Powrót lokalności (o geograficznych korzeniach literatury lat ostatnich)*. W: *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*. Red. M. Madurowicz. Warszawa 2007, s. 497—500.

miejsz rzeczywiście” (na przykład Petersburga Dostojewskiego, Pragi Kafki, Dublina Joyce’a)¹⁴. Wiąże się z nią zarówno refleksja na temat statusu przestrzeni w literaturze, jak i literatury w przestrzeni — m.in. zainteresowanie związkami pisarzy z konkretnymi miejscami: rodzinnymi lub zwiedzanymi podczas podróży. Przedmiotem geopoetyki jest studium związków intelektualnych, zmysłowych pomiędzy człowiekiem a przestrzenią (spojrzenie na literaturę jako pryzmat, który przekształca autentyczne lokalizacje w miejsca literackie, badanie geografii środowisk twórczych, gdy konkretne miejsca stają się przestrzenią umożliwiającą działalność literacką). Elżbieta Rybicka główny cel geopoetyki formułuje następująco: badanie „topografii, czyli zapisów miejsc w tekstach kultury”:

Szukanie śladów literackich światów w rzeczywistych przestrzeniach nie świadczy zatem o prostoduszności w stylu odbioru fikcyjnego dzieła, ale o niezwykle żywej i twórczo rozwijającej się tendencji w kulturze współczesnej. A mianowicie o przekonaniu, że kulturowe reprezentacje miasta tworzą krajobraz, w którym żyjemy, są więc niezbywalną częścią naszego doświadczenia i naszej rzeczywistości. Nie chodzi tu bowiem o naiwny mimetyzm, unieważniający fikcyjne ramy dzieła, lecz o performatywny wymiar literatury i artefaktów kulturowych. Wykraczają one wszak poza imaginacyjny status i wkraczają w rzeczywistość, kształtując nasze wyobrażenia topograficzne i nasze mapy świata¹⁵.

Nasuwać się w tym momencie pytania o to, jak kultura jest uzależniona od przestrzeni i krajobrazów, ale także jak przestrzeń jest związana z literaturą i innymi dyskursami.

Porównując rozwijające się w ramach zwrotu topograficznego badania z wcześniejszą refleksją nad przestrzenią w literaturze, można dostrzec znaczące przesunięcie akcentów. Obecnie większy nacisk kładzie się na sprawę „**lokalizacji kultury**” — przestrzeń doświadczenia kulturalnego i egzystencjalnego została uznana za jeden z najważniejszych kontekstów:

Skoro kultura jest zawsze uwarunkowana i obramowana sytuacyjnie, to przestrzeń (a wraz z nią także czas, okoliczności polityczne i ekonomiczne) stanie się jedynym z jej najważniejszych wyznaczników. Nie jest to już oczywiście abstrakcyjna przestrzeń fizyczna, ale przestrzeń doświadczenia kulturowego i egzystencjalnego. Z tego powodu cele, jakie sobie stawiają nowe dyscypliny, są zbieżne — odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób przestrzeń i miejsca są przez nas doświadczane i interpretowane,

¹⁴ E. Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*..., s. 477—478.

¹⁵ Ibidem, s. 483.

jak kształtują tożsamość jednostkową i zbiorową, płciową i etniczną, jak „upamiętniają” lub subwersyjnie kwestionują dominującą kulturę. Wspólny wydaje się także powrót kategorii miejsca, choć zarazem jej destabilizacja, wynikająca z położenia nacisku na znamienne dla współczesności **hybrydyzację lokalności**¹⁶.

Teksty zamieszczone w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* zachęcają do zwrócenia uwagi na kwestię lokalizacji kultury. Niemal we wszystkich notkach biograficznych, przybliżających uczniom sylwetki autorów czytanych tekstów, zostały uwzględnione informacje na temat miejsc, z którymi byli oni szczególnie związani¹⁷. Na przykład Stanisław Vincenz został przedstawiony następująco¹⁸:

[...] badacz i miłośnik kultury Karpat Wschodnich — swojej ziemi rodzinnej. W obszernym, trzytomowym dziele *Na wysokiej połoninie* zapisał legendy, zwyczaje i wierzenia Hucułów — ludu zamieszkującego ten region. Po 1939 roku przebywał na emigracji, m.in. we Francji i Szwajcarii.

Jtdp, s. 28

Podobne informacje o związkach życia i twórczości z określonym miejscem znalazły się również w notce poświęconej innemu emigrantowi — Andrzejowi Chciukowi, urodzonemu w Drohobyczu, i opisującemu to miasto w swoich wspomnieniowych utworach (Jtdp, s. 105). Można tu przywołać również biogram Wilhelma Dichtera (Jtdp, s. 85) i pozostałych autorów tekstów zamieszczonych w *Jest tyle do powiedzenia!* (także niektóre notki biograficzne w pierwszej części podręcznika¹⁹).

¹⁶ Ibidem, s. 477—478. W przywołanych w pracy cytatach zachowuję grafikę zgodną z oryginałem.

¹⁷ Zamieszczanie notek biograficznych w podręcznikach szkolnych jest częstą praktyką, jednak w analizowanej książce wyjątkowo ważną, powtarzającą się częścią informacji o życiu różnych twórców, są wiadomości na temat miejsc ich urodzenia lub regionów, z którymi silnie związali swoją twórczość. Tendencja do „lokalizacji” pisarzy jest widoczna w przywołanej notce o Stanisławie Vincenzie, który został przedstawiony jako regionalista, badacz „ziemi rodzinnej”, ale także emigrant, jako pisarz związany z Karpatami Wschodnimi, Huculszczyzną, Francją i Szwajcarią. Można powiedzieć, że autorki w notkach zwracają uwagę na „miejscu autobiograficzne” pisarzy, o których pisze M. Czermińska: *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geo-poetyki*. „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 183—199.

¹⁸ Na przywołanie twórczości Stanisława Vincenza w podręczniku do gimnazjum pragnę zwrócić szczególną uwagę, nawiążę do tego jeszcze w dalszej części mojego artykułu.

¹⁹ Na przykład uczniowie znajdują w tej części podręcznika następujące informacje na temat Elizy Orzeszkowej: „Żyła w **Grodnie (obecnie Białoruś)**. Po powstaniu styczniowym **na tych ziemiach** polityka rusyfikacyjna zaborcy była szczególnie dotkliwa. Majątek, którego pozbylał się polski właściciel, mógł być sprzedany wyłącznie Rosjaninowi. Jeden z takich wypadków jest tłem akcji noweli, której fragment przeczytasz za chwilę”. T. Marciszek, T. Kosyra-Cieślak,

Już pierwszy rozdział zatytułowany *W domu* zawiera zapisy topografii w tekstach kultury, związane z doświadczeniami bliskimi każdemu człowiekowi. Głównym tematem w tej części jest **dom**, a zatem miejsce, które można uznać za własne. Zgodnie z zasadą wychodzenia od tego, co najbliższe i znane uczniom, można rozpocząć (w ten sposób) wprowadzanie gimnazjalistów w zagadnienia związane z przestrzenią. Dom, jak przypomina Hanna Buczyńska-Garewicz, jest bowiem „ludzkim najpierwszym światem, zanim znajdujemy się w szerokim świecie, jesteśmy w bezpiecznym domu”²⁰. Niewątpliwie warto uczniów zachęcić do głębszego namysłu nad pierwszym doświadczeniem przestrzeni, związanym z domem i zamieszkiwaniem go²¹. Poczucie swojskości, bliskości miejsca wynika z rozumienia — czuję się u siebie, w domu, bo rozumiem to miejsce, znam je. Naturalną konsekwencją refleksji na temat domu jest kulturowa interpretacja tego wycinka przestrzeni, odsłaniająca się poprzez porównanie z odmiennymi typami domów, które dziwią, zaskakują, bo wiążą się z inną kulturą. W podręczniku zostało to zobrazowane poprzez informacje o różnych ludzkich siedzibach, które zmieniają się w zależności od czasu (np. dawne domy drewniane i współczesne betonowe — Jtdp, s. 13, 18—19) oraz miejsca (domy europejskie i afrykańskie lub budowane w amazońskiej puszczy — Jtdp, s. 37, 183), w ten sposób ujawnia się lokalizacja kultury. W podręczniku równocześnie nacisk został położony na samą ideę domu, która (mimo różnic) jest uniwersalna²². Ciekawym kontekstem, wprowadzającym symbolikę i znaczenie domu, jest fragment pracy Barbary Oгородowskiej²³, zatytułowany *Dom — miejsce święte* (Jtdp, s. 24—25), który może być bardzo pomocny w interpretowaniu utworów literackich. Motyw domu jest wyjątkowo popularny w literaturze, często powraca w edukacji szkolnej (uczniowie zetknęli się z nim już na wcześniejszym etapie edukacji, także w pierwszej części podręcznika

A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część I...*, s. 166; podkr. — E.D.

²⁰ H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 223.

²¹ Zob. badania na temat wyobrażeń związanych z domem (rodzinnym i wymarzonym, przyszłym) uwidaczniających się w wypowiedziach pisemnych uczniów: D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Językowa projekcja domu rodzinnego w wypowiedziach dorastających dziewcząt*. W: *Dom w języku i kulturze*. Red. G. Sawicka. Szczecin 1997, s. 109—120; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Językowy obraz przyszłego domu rodzinnego w wypowiedziach dorastających chłopców*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1999, s. 94—107.

²² Zob. na ten temat: D. Benedyktowicz, Z. Benedyktowicz: *Dom w tradycji ludowej*. Wrocław 1992; *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992; A. Legeżyńska: *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*. Warszawa 1996; *Obraz domu w kulturach słowiańskich*. Red. T. Dąbek-Wirgowa, Z. Makowiecki. Warszawa 1997; W. Rybczyński: *Dom. Krótka historia idei*. Przeł. K. Husarska. Gdańsk 1996.

²³ B. Oгородowska: *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*. Warszawa 2007.

*Jest tyle do powiedzenia!*²⁴). Autorki omawianej książki wybrały jednak teksty zaskakujące i zapewne nieznane gimnazjalistom. Wśród nich właściwie jedyną lekturą z zakresu literatury dla młodzieży jest fragment z cyklu o Ani z Zielonego Wzgórza (*Wymarzony dom Ani*; Jtdp, s. 44—45). Prawdziwą niespodzianką dla mnie jest propozycja czytania fragmentu poświęconego huculskiej chacie ze słynnej epopei Stanisława Vincenza *Na wysokiej połoninie* (Jtdp, s. 28—29). Na temat możliwości prezentowania tego wyjątkowego dzieła w liceum pisałam już wcześniej²⁵, nie znając wówczas jeszcze propozycji z podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* Dobór tekstów w omawianej książce dla gimnazjalistów zachęca do porównania huculskiej grażdy²⁶ (i obyczajów związanych z jej budową) z domami w innych kulturach — na przykład lektura fragmentu *Hebanu* Ryszarda Kapuścińskiego pozwoli zapoznać uczniów z odmienną koncepcją domu wiecznych tułaczy — Tuaregów:

Tuareg ma swój dom i ojczyznę, w której żyje od tysiąca lat — to wnętrze Sahary. Bo jego dom jest inny niż nasz. Nie ma on ścian ani dachu, drzwi ani okien. Wokoło nie ma płotu ni muru, niczego, co grodzi i ogranicza. Wszystkim, co ogranicza, Tuareg gardzi, każdą przegrodę stara się zburzyć, każdą barierę złamać. Jego ojczyzna jest niezmierzona, to tysiące i tysiące kilometrów płonącego piasku i skał, wielka, zdradliwa, jałowa ziemia, której wszyscy się boją i starają się ominąć. Granica tej pustynnej ziemi-ojczyzny jest tam, gdzie kończą się Sahara i Sahel, a zaczynają zielone pola osiadłych, wrogich Tuaregom plemion, ich wioski i domy.

Jtdp, s. 37

Refleksja na temat różnych domów, których kształt jest związany z odmiennymi warunkami klimatycznymi i kulturowymi, staje się impulsem do myśli

²⁴ Problematyka domu została w tym podręczniku poruszona w kontekście analizy fragmentu noweli E. Orzeszkowej, zatytułowanego *Śmierć domu* — T. Marciszek, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1...*, s. 167.

²⁵ E. Dutka: *Idee i możliwości — literatura kresowa na lekcjach języka polskiego w liceum (na przykładzie fragmentu epopei huculskiej Stanisława Vincenza)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. Synowiec. Katowice 2009, s. 38—49. Zob. także E. Dutka: *Otwieranie warowni — dom w prozie kresowej (na przykładzie epopei huculskiej Stanisława Vincenza)*. W: *Proza polska XX wieku. Przeglądy i interpretacje*. T. 2: *Z perspektywy nowego stulecia*. Red. E. Dutka, M. Cuber. Katowice 2012, s. 31—49.

²⁶ Grażdą to charakterystyczne dla kultury huculskiej domostwo, często o charakterze warownym. Taką chatę otoczoną obszernymi galeriami, z przybudówkami, z komórkami, przypominającą „osiedle kwadratowe” z wewnętrznym „podwórczykiem” opisuje J. Iwaszkiewicz: *Pod Howerlą*. W: Idem: *Dzieła. Proza poetycka*. Warszawa 1958, s. 304. T. Olszański, wspominając swoje przedwojenne wakacje w okolicach Jaremcza, pisze o grażdzie, czyli huculskiej zagrodzie otoczonej wysokim płotem, do której wchodziło się przez bramę, a wewnątrz była chata, stodoła, stajnia, kurnik, „grażda to była mała twierdza” — T. Olszański: *Kresy kresów — Stanisławów*. Warszawa 2008, s. 81—82.

o osiadłym i wędrownym, koczowniczym stylu życia, a zatem o odmiennych sposobach doświadczania miejsca. Od analizy obiektów kultury materialnej uczniowie mogą przejść do sensów symbolicznych, analiza zgromadzonych w podręczniku tekstów prowadzi do myśli na temat potrzeby domu — miejsca, do którego jest się przywiązany, ale które jednocześnie może w jakiś sposób ograniczać. Pragnienie domu, bezpiecznego schronienia ukazuje fragment *Martwej natury z wędzidłem* Zbigniewa Herberta, w którym została przedstawiona wyprawa żeglarzy holenderskich z końca XVI wieku w okolice Spitsbergenu (Jtdp, s. 34—36). Odkrywcy, zmuszeni do przeczekania nocy polarnej, zbudowali prowizoryczny dom — miniaturę ojczyzny, schronienie przed mrozem i niedźwiedziami:

Nie wiadomo, kto wpadł na ten pomysł — być może był on dziełem wyobraźni zbiorowej — ale kiedy wreszcie stanął dom (prawdę mówiąc, była to psia buda), postanowiono nadać mu styl. Nad niskimi drzwiami wymalowano czarną farbą trójkątny portal, a także dwa okna umieszczone symetrycznie na frontowej ścianie (dom był bez okien). Do płaskiego dachu przybito schodkową attykę z desek okrętowych, którą wkrótce zniosła nawałnica śniegowa, najwyraźniej wroga tym estetycznym subtelnościom.

Kiedy 13 czerwca roku 1598 na dwóch mizernych łodziach ruszono w drogę powrotną, nikt nie miał odwagi odwrócić głowy i spojrzeć na opuszczony dom, na ten monument wierności — z trójkątnym portalem i dwoma fałszywymi oknami, w których czał się smolisty mrok.

Jtdp, s. 36

Szczególna dbałość podróżników o tymczasowe schronienie świadczy o tym, że było ono dla nich czymś więcej, zaspokajało nie tylko potrzeby fizyczne.

Ciekawym pomysłem auterek podręcznika jest zestawienie tekstów na temat zmiany miejsca zamieszkania — fragmentu *Lalki* Bolesława Prusa, ukazującego przeprowadzkę Rzeckiego (Jtdp, s. 31—32) i zapisków z *Rozkurzu* Mirona Białoszewskiego na temat pierwszych dni w nowym mieszkaniu (Jtdp, s. 40—41). Analiza porównawcza wymienionych tekstów (do której zachęcają autorki w materiałach dla nauczycieli²⁷) uświadamia związek z miejscem, eksponuje różne sposoby „oswajania” nowego miejsca, zadawania się. Zestawiając wycinek powieści z epok wcześniejszych z prozą współczesną, uczniowie po raz kolejny mogą się przekonać o tym, jak bardzo uniwersalne jest doświadczenie miejsca bliskiego.

Znaczenie i symbolikę domu uzmysławiają ciekawie dobrane w podręczniku wiersze Konstantego I. Gałczyńskiego, Czesława Miłosza, Kazimierza Wie-

²⁷ M. Biernacka-Drabik, T. Hantke: *Jest tyle do powiedzenia. Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2. Scenariusze lekcji. Karty pracy*. Warszawa 2010, s. 10—11.

rzyńskiego. Warto szczególnie zwrócić uwagę na mniej znany utwór — *Dom rodzinny* Józefa Barana (Jtdp, s. 43—44), który eksponuje nie tylko symbolikę domu — początku, ale i związek tego miejsca z dzieciństwem:

dawna stolica świata
przez jego Wielką Izbę
przebiegały
wszystkie równoleżniki i południki
dookoła niego krążyło słońce
odbijające się zimą niby w lusterku
w kuchennym piecu
nad domem wisiało niebo
pod domem
zakopane było piekło
wokół serdecznego palca mamy
obracała się cała planeta
dziś dom
to już tylko mała szkatuła dzieciństwa
z zabytkowymi rodzicami
odnajduję ją w każde wakacje
ukrytą między drzewami ogrodu

Z zagadnieniem domu można powiązać również kolejne dwa rozdziały podręcznika: *Nie tylko chleb i Pamięć rodu*. Tytuły tych części i główne zagadnienia w nich poruszane bezpośrednio nie odsyłają do przestrzeni, jednak w znaczący sposób uzupełniają refleksję na temat domu. W pierwszym z nich wielokrotnie powraca idea centrum domu, którym jest miejsce łączące rodzinę, związane ze wspólnymi posiłkami — kuchnia, stół, piec (Jtdp, s. 18, 20—21). W drugim rozdziale równoległe z uwagami o historii rodziny, przodkach pojawia się myśl o domu jako rodzinnym gnieździe.

Z domem, który nie tylko ze względów dydaktycznych stanowi dobry punkt wyjścia do rozmowy o tematyce przestrzennej, wiąże się kluczowe zagadnienie dla geopoetyki — sygnalizowany już wielokrotnie problem **miejsca**. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku stopniowo wykryształizowało się nowe rozumienie miejsca w kulturze. Wiązało się ono w dużej mierze z tradycją filozoficzną i z rozwijaną wcześniej geografią humanistyczną²⁸ — wielu autorów odwołuje

²⁸ Na przykład H. Buczyńska-Garewicz w interesującej rozprawie *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni...* tytułowe kategorie zaczerpnęła z prac M. Heideggera (m.in. *Budować, mieszkać, myśleć*; *O źródle dzieła sztuki*; *Sztuka i przestrzeń*). Miej-

się zwłaszcza do rozróżnień wprowadzonych przez Yi-Fu Tuana²⁹. Do sądów amerykańskiego badacza chińskiego pochodzenia nawiązują autorki podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* już w cytowanym wcześniej wstępie, przywołując stwierdzenie, że „istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń”, a następnie zamieszczając w jednym z rozdziałów krótki wycinek rozprawy poświęconej tym zagadnieniom, opatrzone pytaniami i zadaniami sprawdzającymi czytanie ze zrozumieniem (Jtdp, s. 186—187). Uczniowie, poznając fragment tekstu naukowego, dowiedzą się, że istotą przestrzeni jest otwartość i wolność:

Otwarta przestrzeń nie ma wydeptanych ścieżek i znaków drogowych. Nie stosują do niej utarte wzory ustalonych dla człowieka znaczeń. Jest jak pusta karta, której znaczenie można dopiero nadać.

Jtdp, s. 186

Miejsce natomiast jest przestrzenią już uczłowieczoną, zamkniętą:

W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. Życie człowieka jest [...] ruchem między bezpiecznym schronieniem a przygodą, przywiązaniem a wolnością. W otwartej przestrzeni można intensywnie odczuć walory miejsca, a w samotności zacisznego miejsca ogrom rozciągającej się poza nim przestrzeni staje się dominujący. Zdrowa istota przyjmuje z ochotą zarówno ograniczenie, jak i wolność, ograniczenie miejsca i otwartość przestrzeni.

Jtdp, s. 186

Warto zwrócić uwagę na zamieszczony w podręczniku krótki fragment rozprawy Yi-Fu Tuana, gdyż stanowi on cenny kontekst interpretacyjny dla utwo-

sce stanowi otoczenie ludzkie — „należy do świata, wobec którego człowiek *jest* w”, „miejsce jest konstytuowane w ludzkiej egzystencji i ze względu na tę egzystencję”. Okolicą Heidegger nazywa miejsca otaczające człowieka, przestrzeń doświadczoną, której istotę stanowi relacyjność — „okolica to coś, co znajduje się wokół człowieka, co konstytuuje się ze względu na niego, co dobrze znane i bliskie, wobec czego występuje związek zażyłości”, okolicą są „miejsca wyróżnione ze względu na ludzkie bycie” i okolica jest zawsze bytem rozumianym, który pozwala mówić o bliskości człowieka wobec prawdy bycia (pojęcie okolicy jest instrumentem do mówienia o bliskości osiąganym przez rozumienie). Zarówno pojęcie okolicy, jak i strony to słowa mające subiektywny, indywidualizujący punkt odniesienia. Pojęcie strony stanowi pewien stosunek zażyłości, bliskości, strony obrastają wieloma znaczeniami znanymi tylko konkretnej jednostce, związanymi z jego przeżyciami i marzeniami, strona „ma tu sens minigeograficzny, ale zdominowany jest on przez sens emocjonalny, historyczny, krajobrazowy, społeczny”. H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 26—27, 105—107.

²⁹ Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Wstęp K. Wojciechowski, przeł. A. Morawińska. Warszawa 1987.

rów literackich, może stać się początkiem bardziej refleksyjnego, świadomego stosunku do otoczenia. Tezy na temat przestrzeni i miejsca skłaniają uczniów do używania z większym namysłem słów, za pomocą których mogą wyrażać własne doświadczenia.

Bezpośrednio w sąsiedztwie tekstu amerykańskiego badacza zamieszczono polecenie, które kieruje uwagę na szczególne, bo sakralne znaczenie miejsc. Zadaniem uczniów jest zebranie informacji na temat najbliższego sanktuarium lub celu pielgrzymek, przygotowanie prezentacji o historii tego miejsca oraz szczególnych formach związanego z nim kultu (Jtdp, s. 187). Poglębieniu problematyki miejsca służą także inne polecenia i pytania:

Co składa się na **tożsamość jakiegoś miejsca** (tzn., że jest ono jedyne i niepowtarzalne)? Zastanawiając się nad tym, odwołujcie się do przykładu własnej miejscowości.

Jtdp, s. 138

Czym jest i jak się może przejawiać patriotyzm lokalny? Jak pojmują go mieszkańcy waszej miejscowości?

Jtdp, s. 138

Dyskutując na ten temat z uczniami, można wspomnieć, że wprowadzone przez Yi-Fu Tuana kategorie są inspirujące dla współczesnych twórców i badaczy, ale bywają też modyfikowane, różnie wartościowane (koncepcja „**miejsc pamięci**” i „**nie-miejsc**”)³⁰. W podręczniku skłania do tego tekst Ryszarda Kałuścińskiego, poświęcony okolicom Nałęczowa, w którym opisane zostało następujące doświadczenie przestrzeni:

Otwarta przestrzeń — oto za czym tęskni oko. Żeby nic go nie zatrzymywało, nie ograniczało, nie więziło. Żeby nie musiało rejestrować, oceniać, wybierać, decydować, żeby było wolne i żeby bez przeszkód, swobodnie biegło przed siebie do granic horyzontu, tam, gdzie niewyraźny, przesłonięty mgiełką ścieg łączy ziemię z niebem na najdalszym krańcu świata.

Ale przede wszystkim — otwarta przestrzeń wyzwala i pomnaża nas samych. Uwolnieni ze ścisłego tłumu ulicznego, z korków samochodowych, z autobusów i metra, z ciasnoty urzędów i poczekalni, z trybów miasta-maszyny, które zmełło nas na spocone, umęczone anonimowe cząsteczki wielkiej ruchliwej masy ludzkiej — odzyskujemy oddech, swobodę, kształt, tożsamość.

Jtdp, s. 196

³⁰ Zob. P. Nora: *Czas pamięci*. Przeł. W. Dłuski. „Res Publica Nowa” 2001, nr 7; M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski, przedmowa W.J. Burszta. Warszawa 2010.

Pod tekstem zostało zamieszczone „zadanie trudniejsze, dla chętnych”, w którym zachęca się uczniów do porównania uwag słynnego reportera na temat przestrzeni z tezami Yi-Fu Tuana (Jtdp, s. 197).

W nowszych badaniach miejsce coraz częściej nie oznacza unieruchomienia, zamknięcia, wprost przeciwnie mówi się o **translokacji miejsc**, które „wędrują w czasie”, ale i w przestrzeni. Literackie opowieści o miejscach odsłaniają ich historię, przenoszą je wraz z migrującymi mieszkańcami. Problem „niestałości” miejsc jest w centrum literatury kresowej, tworzonej przez tych, którzy musieli opuścić swoje strony i przez ich potomków. Píše o tym w głośnym esej z tytułowanym *Dwa miasta* Adam Zagajewski. Poeta wspomina dziadków i rodziców, którzy żyli poniekąd w tytułowych dwóch miastach: realnych Gliwicach, do których trafili na fali powojennych „repatriacji”, i w mitycznym Lwowie — mieście, którego mentalnie właściwie nigdy nie opuścili, symbolicznie przenieśli je w inny wymiar i czas³¹. Podobne odczucia przedstawia Zbigniew Żakiewicz, ukazujący w książkach: *Ciotuleńka* i *Gorycz i sól morza. Gdańskie Smorgonie*³², symboliczne, ale również dosłowne „przenoszenie” dawnych stron w nowe okolice (ukazuje to zarówno tytuł, łączący miejsce nowe i dawne — *Gdańskie Smorgonie*, jak i motywy sakralnych obrazów, figur, które zostały przewieziona z Wileńszczyzny do gdańskich kościołów):

We Wrzeszczu Najświętsza Panienka z Wilna przywieziona, w srebrnej sukience, skopiowana z tej, co w Ostrej świeci Bramie³³.

Obie książki gdańskiego autora łączy postać tytułowej ciotuleńki — Eweliny Puciatowej, barwnej postaci „kresowej pani z mająteczku Ponizie Tatarskie”, która po wojennej zawierusze osiadła w wiosce Lipnisz na Kaszubach. Utwory Żakiewicza oscylują wokół tego, co utracone z jednej strony (wspomnienia rodzinnych stron na dawnych Kresach) i miejsca nowego osiedlenia (Kaszub, okolic Gdańska) — z drugiej, układając się w opowieści o przełamywaniu melancholii, o stopniowym zdomowieniu w konkretnym miejscu i zakorzenieniu w świecie.

W podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* problem translokacji miejsca wywołuje opowiadanie *Rodzina małych szewców* Isaaca Bashevisa Singera (Jtdp, s. 115—122). Bohaterowie tego utworu emigrują do Ameryki z powodu, po pierwsze, poszukiwania nowych perspektyw, po drugie — zmuszeni przez wojnę. Wyjeżdżając, zabierają z sobą „worek wypełniony Frampolem”, w którym są — obok niezbędnych rzeczy, przypominających o rodzinnej miejscowości — wiara, tradycja, obyczaje:

³¹ A. Zagajewski: *Dwa miasta*. W: Idem: *Dwa miasta*. Paryż—Kraków 1991, s. 7—46.

³² Z. Żakiewicz: *Ciotuleńka. Opowieści żartobliwe*. Gdańsk 1988; Idem: *Gorycz i sól morza. Gdańskie Smorgonie*. Gdańsk 2000.

³³ Z. Żakiewicz: *Gorycz i sól morza...*, s. 47.

Od tego dnia życie Aby zmieniło się nie do poznania — przypominało biblijną opowieść, niezwykłą historię zasłyszana od wędrownego kaznodziei. Porzucił dom, gdzie mieszkali jego przodkowie, gdzie się urodził, i podpierając się kijem, ruszył w świat niczym patriarcha Abraham. Spustoszony Frampol i okoliczne wioski przywodziły na myśl Sodomę i Gomorę, trawione ogniem.

Jtdp, s. 120

Emigrant odcięty od bliskiego miejsca traci ochotę do życia, staje się coraz bardziej nieobecny w rzeczywistości. Ratunkiem dla Aby okazuje się dopiero powrót do dawnych przyzwyczajeń. W amerykańskiej scenerii bohater odtworza część dawnego Frampola, znów ma swoją szopę — warsztat szewski, w którym może pracować z synami:

Aba ożył. Jego synowe wołały, że wygląda o piętnaście lat młodziej. Jak za dawnych czasów we Frampolu wstawał o świcie, odmawiał modlitwy od razu zabierał się do pracy. Znowu używał sznurka z supełkami, żeby wziąć miarę.

Jtdp, s. 122

Opowiadanie Singera zostało zamieszczone w podręczniku w części zatytułowanej *Pamięć rodu*, w której tematem przewodnim są korzenie i tradycje rodzinne, a celem głównym zwrócenie uwagi na problem starości i potrzebę szacunku dla starszych. Poprzez lekturę *Rodziny małych szewców* uczniowie mogą zapoznać się z tradycją żydowską — tekst został opatrzony licznymi przypisami, zawierającymi informacje na temat kultury materialnej (np. bóżnica, cheder, jarmułka, mykwa, macewa, tałes, mezuzah) i duchowej (wyjaśnienie czym jest Tora, przywołania postaci i historii biblijnych, informacje o świętach: Groźnych Dniach, Sukot, Jom Kippur). W ramach obudowy dydaktycznej utworu Singera zamieszczono również uwagę o słowach pochodzących z języka Żydów, takich jak: „cymes”, „trefny”, „fanaberie” (Jtdp, s. 123). Opowiadanie *Pamięć rodu* można powiązać z innymi tekstami zaznajamiającymi uczniów z kulturą żydowską, zamieszczonymi w podręczniku — z fragmentem głośniejszą w latach dziewięćdziesiątych wspomnieniowej książki Wilhelma Richtera *Kon Pana Boga* (Jtdp, 85—87). Uczniowie w ten sposób poznają **historię miejsc**. Problem przeszłości zasygnalizowany został we wstępie do omawianego podręcznika, w słowach zachęcających do chwili namysłu nad dawnymi mieszkańcami domów i okolic bliskich uczniom:

Zasiadźcie z nimi do stołu. Postaracie się wsłuchać w to, co chcieliby Wam powiedzieć o miejscach, które uważacie za swoje, a które przecież były i są także ich miejscami.

Jtdp, s. 3

W poradniku dla nauczycieli autorki sugerują, żeby wprowadzenie do lektury opowiadania Singera połączyć (jeżeli jest to możliwe) z wycieczką do synagogi lub innych miejsc związanych z kulturą żydowską, które znajdują się w najbliższej okolicy³⁴. Podobną funkcję mogą spełnić informacje na temat Kazimierza — popularnej krakowskiej dzielnicy, zamieszkannej dawniej przez Żydów, zamieszczone w innej części podręcznika (Jtdp, s. 133—134). Historia ulic Estery i Józefa ma skłonić uczniów do rozmowy o współistnieniu dwóch społeczności — polskiej i żydowskiej. Zalecane zadania mogą okazać się trudne, w scenariuszu lekcji o tekście Singera pojawia się następująca wskazówka:

Gdyby niektóre wypowiedzi miały charakter antysemicki, najlepszym wyjściem będzie chyba uwaga, że aby wyrobić sobie stosunek do czegoś, trzeba to coś najpierw poznać i że m.in. temu ma służyć lekcja³⁵.

Warto podjąć wyzwanie, kształtowanie postawy szacunku dla innych może być nie tylko jednym z celów zajęć, ale także umożliwi młodym ludziom „odkrywanie” historii najbliższej okolicy. Przywołam w tym miejscu osobiste wspomnienie. Pamiętam, jak dużym przeżyciem była dla mnie — uczennicy szkoły podstawowej, wiadomość, że w moim mieście — Katowicach jest miejsce, w którym kiedyś stała okazała synagoga (obecnie plac Synagogi); została zburzona w roku 1939. Podobne, silne przeżycie wiązało się z pierwszą wizytą na interesującym katowickim kirkucie przy ulicy Kozielskiej. Takie doświadczenie zmienia podejście do kultury żydowskiej i problemu Holokaustu — nie są to już zagadnienia znane tylko z literatury czy filmów, ale sprawy bliskie, których ślady wciąż są widoczne.

Refleksja na temat historii miejsc została powiązana w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* z kształceniem językowym — informacjami o nazwach miejscowych, zasadach ich pisowni, odmianie itp. W dziale *Właściwe słowo* zamieszczono następującą informację:

Nazwy miejsc mają swoją historię. Odsłaniają rąbek tajemnicy o początkach tych miejsc. Współczesne nazwy miejscowości (a także nazwy ulic, placów czy osiedli) wybierane są ze względu na charakterystyczne cechy terenu (np. Górka) lub ze względu na wartości, jakie są ważne dla jego mieszkańców (osiedle Europejskie). Tak też było i kiedyś.

Jtdp, s. 136

W badaniach związanych z geopoetyką często zwraca się uwagę na nazwy miejscowe, przez które przejawia się historia i polityka, jak pisze Elżbieta Rybicka:

³⁴ M. Biernacka-Drabik, T. Hantke: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2. Scenariusze lekcji. Karty pracy...*, s. 24—25.

³⁵ Ibidem, s. 25.

[...] tak często powtarzający się motyw przemianowania miejsc jest kwestią przemocy symbolicznej, w której walka toczy się o reprezentację i poprzez reprezentację. Z tej racji toponimia urasta do rzędu kluczowego, bo najbardziej widocznego instrumentu władzy. Nie tylko historia należy bowiem do zwycięzców, ale i mapa terytorium. [...] Inkorporacja zaanektowanej przestrzeni [...] ma charakter językowy, ale język, stając się narzędziem przemocy symbolicznej, podporządkowany zostaje polityce reprezentacji konfiskującej pamięć i genealogię miejsca³⁶.

Problem zmieniających się nazw miejscowych jest często podejmowany w prozie współczesnej — ważną rolę odgrywa na przykład w *Hanemannie* Stefana Chwina, do rangi centralnego tematu urasta w *Koncercie Wielkiej Niedźwiedzicy* Jerzego Limona. Szczególnie rozbudowany bywa wątek związany z toponimią w utworach, których fabuła jest osadzona w miejscach o burzliwej historii. W *Urodzonym w Święto Zmarłych* Feliksa Netza skrupulatnie zostały wyliczone zmiany nazw ulic w miasteczku na Dolnym Śląsku (równolegle podawane są nazwy niemieckie i polskie, dawne i obecne np. ulica Lenina dawniej Leśna, „za Niemca Waldstrasse”³⁷). Również w powieści Henryka Wańka *Finis Silesiae* toponimia jest ważnym elementem panoramy opisywanego regionu³⁸. W odniesieniu do realiów przedwojennych narrator konsekwentnie stosuje ówczesne brzmienie nazw miast (np. Gleiwitz, Görlitz), do powieści został dołączony dwujęzyczny (niemiecko-polski) spis nazw geograficznych. W utworze odnotowano zmiany nazw miast, wsi, ulic, szczytów i pasm górskich, dyktowane przemianami politycznymi, przy czym są tu przypominane zarówno polskie nazwy niemczone przed wojną, jak i proces odwrotny, który miał miejsce na „Ziemiach Odzyskanych”. W powieści tego typu manipulacje są swego rodzaju gwałtem na miejscu, sposobem zawłaszczania przestrzeni, znakiem **polityki miejsca**.

Poprzez wymienione powyżej utwory Singera czy Dichtera można zatem wprowadzić uczniów w ważne zagadnienia literatury ostatnich lat. Opowieści o miejscach traconych i zasiedlanych stały się wyjątkowo popularne w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia, wypierając coraz bardziej twórczość podporządkowaną obowiązкови dokumentowania czasu, zmaganiom z historią, charakterystyczną dla okresu wcześniejszego³⁹. Zygmunt Ziątek proponuje nawet, by mówić o „**literaturze miejsca**”:

³⁶ E. Rybicka: *Miejsce, pamięć, literatura...*, s. 30—31.

³⁷ F. Netz: *Urodzony w Święto Zmarłych*. Katowice 1995, s. 184, 212, 216, 217.

³⁸ H. Waniek: *Finis Silesiae*. Wrocław 2003. Zwracam uwagę na ten problem w innym szkicu — zob. E. Dutka: *Od „magicznego kraju” do „ziemi pękniętej”*. O „*Finis Silesiae*” Henryka Wańka. W: Eadem: *Zapisywanie miejsca. Szkice o Śląsku w literaturze przełomu wieków XX i XXI*. Katowice 2011.

³⁹ Na temat wzrostu rangi miejsca w literaturze polskiej po roku 1989 pisałam już wcześniej, przywołuję tu częściowo tamte ustalenia — zob. E. Dutka: *Szersze konteksty*. W: Eadem: *Zapisywanie miejsca...*, s. 10—25.

Zainteresowanie lokalnymi, przestrzennymi wymiarami egzystencji nie jest, jak wiadomo, żadną nowością. Przeciwnie: w literaturze XX wieku zrobiło ono oszałamiającą karierę. W świecie przyspieszonych przeobrażeń, kataklizmów historycznych, przemieszczeń ogromnych mas ludzkich i ruchomych granic było ono wyrazem tęsknoty za czymś trwałym, co można przeciwstawić wszechogarniającemu chaosowi jako pewien wzór lub przynajmniej pamiątkę czytelnego świata⁴⁰.

Również Hanna Gosk wiąże wzrost zainteresowania miejscem z odejściem od wcześniejszych wzorców — od obrazu historii (niemal pozbawionej sensu) i ludzi (uwikłanych w nią, wędrujących donikąd szaleńców). Badaczka formułuje tezę o przejściu od absurdów i pułapek historii właśnie do historii miejsc (choćby w utworach Pawła Huelle, Stefana Chwina, Piotra Szewca), rodzin (np. u Aleksandra Jurewicza, Anny Boleckiej, Olgi Tokarczuk) czy historii w wersji prywatnej⁴¹.

Zainteresowanie miejscem w literaturze po roku 1989 wiązało się z „poszukiwaniem korzeni”, pytaniami o tożsamość jednostkową i zbiorową, odkrywaniem ciągłości tradycji, kultury, przerwanej przez czasy PRL-u. Wspomniana Hanna Gosk wskazuje korzenie współczesnej „literatury miejsca” w regionalizmie dwudziestolecia międzywojennego. Większość badaczy również pragnie widzieć ciągłość pomiędzy literacką karierą małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych a wcześniejszymi odmianami tego zjawiska. Często przywoływanym kontekstem i tradycją dla omawianego nurtu jest literatura „ojczyzn prywatnych” i literatura kresowa, które rozwijały się po II wojnie światowej zarówno w kraju, jak i na emigracji. Zapoczątkowała tę tendencję w literaturze XX wieku przygotowana w roku 1942 przez Mieczysława Grydzewskiego antologia *Kraj lat dziecińczych*, kontynuowały ją w literaturze emigracyjnej m.in. utwory Stanisława Vincenza (*Na wysokiej połoninie*), Józefa Wittlina (*Mój Lwów*), Czesława Miłosza (*Rodzinna Europa, Dolina Issy*)⁴². Natomiast w powojennej literaturze krajowej literaturę „ojczyzn prywatnych” reprezentują: Julian Strykowski (*Austeria*), Leopold Buczkowski (*Czarny potok, Proza żywa*), Andrzej Kuśniewicz (*Strefy, Mieszaniny obyczajowe, Nawrócenie*), Tadeusz Konwicki (*Bohiń, Kronika wypadków miłosnych*) i inni. Kluczowe (w kontekście wymienionych utworów) okazuje się rozróżnienie pomiędzy „małą ojczyzną”

⁴⁰ Z. Ziątek: *Sierpień — grudzień — historia. Od dokumentów czasu do literatury miejsca*. W: *Sporne sprawy polskiej literatury współczesnej*. Red. A. Brodzka, L. Burska. Warszawa 1998, s. 321.

⁴¹ H. Gosk: *Zamiast końca historii. Rozumienie oraz prezentacja procesu historycznego w polskiej prozie XX i XXI wieku podejmującej tematy współczesne*. Warszawa 2005, s. 173.

⁴² Zob. m.in.: J. Olejniczak: *Arkadia i małe ojczyzny Vincenz — Stempowski — Wittlin — Miłosz*. Kraków 1992; R.K. Przybylski: *Polska małych ojczyzn*. W: Idem: *Wszystko inne. Szkice o literaturze i kulturze współczesnej*. Poznań 1994, s. 174—183.

(„bliższą”, „prywatną”) — oznaczającą osobisty, intymny związek z określoną przestrzenią (która często jest miejscem urodzenia), a „ojczyzną ideologiczną” budowaną na wspólnocie przekonań⁴³.

Ewa Wiegandt zauważa, że literatura małych ojczyzn zajęła miejsce wcześniej zajmowane przez powieść historyczną, a jej rozwój stanowi odpowiedź na potrzebę historii odmiennej od wersji oficjalnej, bardziej prywatnej⁴⁴. Badaczka podkreśla, że tego typu utwory ukazują przede wszystkim proces historyczny, który wiedzie od patriotyzmu lokalnego do narodowego (od wspólnot sąsiedzkich do państwa, narodu, ideologii). Literatura małych ojczyzn eksploruje przede wszystkim wczesną fazę tego procesu — przedstawiane miejsca „budowane są na przekór narodowej świadomości, ich patriotyzm jest wspólnotowy, ogólnoludzki i wymierzony w nacjonalistyczne ideologie”⁴⁵.

Wspomniana problematyka jest obecna w omawianym podręczniku w części zatytułowanej *Jedyne takie miejsce na ziemi*, w której motywem przewodnim są właśnie **małe ojczyzny i tradycje miejscowe**, pojawia się również w innych fragmentach książki. Powiązana ona została z kształceniem językowym — z zapoznaniem uczniów z etymologią i ze znaczeniem słów: ojczyzna, patriotyzm, mała ojczyzna:

Ojczyzna — pierwotnie słowo to było synonimem *ojcowizny*, czyli spadku po ojcu. Od XVI wieku ziemię ojczystą (czyli odziedziczoną po ojcu) zaczęto rozumieć szerzej, jako kraj rodzinny. Także w łacinie słowo oznaczające ojczyznę — *patria* — pochodziło od słowa oznaczającego ojca (*pater*). Od łacińskiego wyrazu *Patria* wywodzi się wyraz **patriotyzm** — miłość ojczyzny. Język polski nie ma specjalnego słowa, które by nazywało strony rodzinne. Ostatnio w tym znaczeniu zaczęto używać wyrażenia **mała ojczyzna**. Mała ojczyzna to nie tylko miejsce w sensie geograficznym (wydzielony obszar, region, gdzie się ktoś urodził czy wychował).

⁴³ Także to rozróżnienie wymagałoby szerszego komentarza, gdyż ma ono własną historię i już dość rozbudowany stan badań. Za jego patrona na gruncie literackim można także uznać Stanisława Vincenza, który tę problematykę poruszał w swoich esejach: *Mała Itaka. Rozważania o kulturze ludowej*; *Mała Itaka — dialog nocny*; *Uwagi o kulturze ludowej* zamieszczonych w jego zbiorze *Po stronie dialogu*. Tom 1 z przedmową Cz. Miłosza. Warszawa 1983, s. 162—213. Rozróżnienie na „ojczyznę ideologiczną” (fundowaną na wspólnocie przekonań) i „ojczyznę prywatną” (oznaczającą osobisty stosunek od określonego terytorium) wprowadził Stanisław Ossowski już w 1946 roku w pracy *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. O tych tradycjach dla prozy małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych pisze E. Wiegandt: *Literatura ojczyzn prywatnych po 1989 roku*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wyśłouch. Poznań 1998, s. 308—314. Zob. także E. Wiegandt: *Temat „małych ojczyzn” a mityzacja powieści*. W: *Wariacje na temat. Studia literackie*. Red. J. Abramowska, A. Czyżak, Z. Kopeć. Poznań 2003, s. 311—321.

⁴⁴ E. Wiegandt: *Historia duża i mała*. W: Eadem: *Niepokoje literatury. Studia o prozie polskiej XX wieku*. Poznań 2010, s. 108—109.

⁴⁵ Ibidem, s. 109.

Z pojęciem tym związane jest poczucie przynależności do danej społeczności lokalnej i jej kultury. Bardzo często mała ojczyzna oznacza też oazę harmonii, spokoju i szczęścia.

Jtdp, s. 148

O przemianach nurtu małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych pisze Przemysław Czapliński⁴⁶, wyróżniając kolejne odsłony: ojczyzny utracone, ojczyzny przodków, ojczyzny przenośne, ojczyzny wybrane, ojczyzny wykreowane. Charakterystyczne dla prozy lat dziewięćdziesiątych były zmiany na mapie — przesunięcie zainteresowań pisarzy z dawnych Kresów Wschodnich na terytorium obecnej Polski. W opublikowanych wówczas utworach wyraźne jest także oddalenie od bezpośredniego doświadczenia (ojczyzny utracone stały się ojczyznami przodków, wspomnienia zostały zastąpione zmyśleniem, kreacją, lekturą). Badacze zauważają, iż literatura kresowa była tworzona przez „wynagłańców”, o małych ojczyznach piszą „osadnicy”⁴⁷, zatem obok pamięci o utraconej ojczyźnie własnej lub przodków pojawia się problem wrastania w nowe miejsce, poznawanie innej ojczyzny i odkrywanie dziejów dawnych mieszkańców (Niemców, Żydów) tego miejsca, np. w opowiadaniach, których autorem jest Paweł Huelle: *Stół, Złoty deszcz*, w powieści *Eine kleine* Artura Liskowackiego.

Fragmenty utworów literackich zamieszczonych w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* pozwalają „dotknąć” zarówno literatury kresowej, jak i współczesnego nurtu małych ojczyzn. Z jednej strony zostały przywołane utwory Stanisława Vincenza czy Andrzeja Chciuka, z drugiej — opowiadanie Olgi Tokarczuk o miejscowości Bardo w Sudetach (Jtdp, s. 161—165), które jest nie tylko wyrazem symbolicznego, literackiego „zasiedlania” nowych miejsc, odkrywania ich historii, ale także przykładem wytwarzania, kreowania **miejscowej specyfiki** (mówi o tym sama pisarka w przywołanej w podręczniku wypowiedzi — Jtdp, s. 166). Refleksja na ten temat prowadzi ponownie do zagadnień kluczowych dla zwrotu topograficznego, w ramach którego często eksponowany jest fakt, że literackie reprezentacje miejsca są jednocześnie tworem wyobraźni (indywidualnej i zbiorowej) oraz świadectwem doświadczenia kulturowego i egzystencjalnego rzeczywistych miejsc. Szczególnie mocno akcentowane w nowych badaniach jest doświadczenie miejsca (pojawiało się ono w cytowanych już powyżej wypowiedziach wielu badaczy, do refleksji na ten temat zachęcają utwory literackie zgromadzone w omawianym podręczniku).

⁴⁶ P. Czapliński: *Mapa córka nostalgii*. W: Idem: *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*. Kraków 2001, s. 105—128; Idem: *Literatura małych ojczyzn — koniec i początek*. W: *Pisać poza rok 2000. Studia i szkice literackie*. Red. A. Lam, T. Wroczyński. Warszawa 2002, s. 110—127.

⁴⁷ K. Uniłowski: „Małe ojczyzny” i co dalej? *Krytyka, rewizje i nawiązania do nurtu z lat dziewięćdziesiątych*. W: *Kresy — dekonstrukcja*. Red. K. Trybuś, J. Kałóżny, R. Okulicz-Kozaryn. Poznań 2007, s. 56.

Jak już wspominałam, w związku z lekturą opowiadania Olgi Tokarczuk o miasteczku Bardo wywołane zostało nowe zjawisko, związane z „decentralizacją mapy”, czyli większym zainteresowaniem dawnymi peryferiami i miastami pogranicznymi o skomplikowanej, wielonarodowej i wielokulturowej przeszłości. Wiąże się z tym swego rodzaju „renesans lokalności”, etnicznych korzeni, okolic, krajobrazów⁴⁸. Wyrazem omawianej fascynacji stała się wspomniana już literatura małych ojczyzn oraz wiele zjawisk z zakresu kultury masowej — swego rodzaju „koniunktura na przestrzeń” (o której wspomina Elżbieta Rybicka) ma bowiem wymiar nie tylko intelektualny, teoretyczny i artystyczny, ale dotyczy również praktyk życia codziennego⁴⁹. Refleksji na temat konkretnych miejsc sprzyja zwłaszcza turystyka, jest ona obecna również w kulturze masowej za sprawą tematycznych stacji telewizyjnych, czasopism, filmów, rozbudzających modę na regiony (takie, jak np. Prowansja czy Toskania) lub dzielnice miast (londyński Notting Hill, nowojorski Manhattan i inne). Również ten typ namysłu nad przestrzenią jest reprezentowany w podręczniku poprzez wybór różnych tekstów związanych z podróżami do dalekich krajów (np. zapisków, wspomnień popularnej podróżniczki Beaty Pawlikowskiej — Jtdp, s. 183—184) oraz z odkrywaniem mniej znanych miejsc w Polsce (skłaniają do tego podręcznikowe odwołania do przewodnika *Polska egzotyczna* Grzegorza Rąkowskiego — Jtdp, s. 176—177). W podręczniku analiza wymienionych tekstów została połączona z kształceniem językowym — poznaniem podstawowego i metaforycznego znaczenia słów: egzotyka, egzotyczny (Jtdp, s. 178). Warto ten problem rozwinąć i w tym kontekście podjąć refleksję na temat **egzotyki i swojskości miejsc**. Najbardziej oczywiste znaczenie egzotyizmu jest związane z „ogółem cech właściwych krajom o odmiennym klimacie i cywilizacji, które wydają się ludziom z innych okolic oryginalne i niezwykle”⁵⁰. Sądzę, że należy wyjaśnić, że egzotyizm i swojskość stanowią nie tyle opozycję, ile są raczej wzajemnie powiązane. Nie ma egzotyizmu bez poczucia swojskości, które jest najważniejszym punktem odniesienia. Pojęciem przeciwnym do egzotyizmu, czyli przekraczania kręgu własnego świata, jest raczej egotyizm — zamknięcie w tym, co swojskie⁵¹.

Zaproponowane w podręczniku teksty prowadzą od dosłownego rozumienia podróży do sensów symbolicznych. Fragment rozmowy z Pawłem Hertzem

⁴⁸ Na temat wymienionych przesunięć badawczych pisze E. Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*..., s. 477—482.

⁴⁹ Ibidem, s. 482. Przyczyny „koniunktury na przestrzeń” w literaturoznawstwie badaczka wiąże ze studiami kulturowymi. W ramach kulturowej teorii literatury zwraca się bowiem uwagę na różne uwarunkowania, proponowane jest spojrzenie na literaturę w szerszych kontekstach, jako na jeden z tekstów kultury, a nawet rezygnacja z wyjątkowej pozycji literatury, która staje się jednym z tekstów kultury. Sytuacja taka jest także znana w dydaktyce literatury, w której już od lat oprócz tekstów literackich poddawane lekturze są także inne teksty kultury.

⁵⁰ A. Banach: *O potrzebie egzotyizmu*. Kraków 1980, s. 5.

⁵¹ Ibidem, s. 193.

pozwala uczniom poznać subtelne różnice znaczeniowe między **podróżą** a **wędrówką**:

Podróżując, opuszczamy jedno miejsce, by przybyć do drugiego, i na tym rzecz się kończy. Wędrówka natomiast bliższa jest pielgrzymce, co oznacza, że poruszając się po wybranym obszarze, do czegoś dążymy, szukamy czegoś, aby zaspokoić marzenie lub pragnienie, głód serca lub umysłu.

Jtdp, s. 187

Wywiad uzupełniają wiadomości o mitycznych podróżnikach: Odyseuszu, Eneaszu, Argonautach (Jtdp, s. 189). W ramach kształcenia językowego uczniowie poznają różne określenia osób podróżujących (globtroter, obieżyświat, podróżnik, wędrowiec, wędrownik, piechur, turysta, włóczęga, włóczykij, wagabunda, pielgrzym, tułacz, koczownik — Jtdp, s. 182). Elementem wspólnym jest tu szczególne **doświadczenie przestrzeni**, które znajduje wyraz w koncepcji człowieka wędrującego — *homo viator*. Gimnazjaliści dowiedzą się z notki w podręczniku, że jest to:

[...] jeden z najstarszych motywów w literaturze i sztuce, przedstawiający życie ludzkie jako wędrówkę od narodzin do śmierci. Cel tej wędrówki może być różnie pojmowany, np. jako osiągnięcie zbawienia lub zrozumienie sensu istnienia.

Jtdp, s. 188

Odwołując się do tytułu części podręcznika — *Drogi i bezdroża*, warto rozszerzyć ten wątek o **motyw drogi**, wciąż inspirujący dla wielu twórców. Współczesny badacz tej problematyki pisze:

Droga łączy ze sobą punkt wyjścia z celem albo może jest tym, co leży między nimi; wędrowanie oznacza zaś przemieszczanie się między tymi punktami. Najkrócej rzecz ujmując, oznacza to, że być w drodze to nie być ani tu, ani tam. Wynika stąd dalej, iż człowiek wędrujący sytuuje się poza zwyczajnymi ograniczeniami i ładem — wyruszając, podąża do nowego stanu⁵².

Zdaniem cytowanego Piotra Kowalskiego, w kulturze współczesnej zarówno motyw drogi, jak i same podróże często są spłycone, banalizowane, prze-myśl turystyczny uczynił z nich po prostu towar, który trzeba odpowiednio zareklamować i sprzedać. Trafnie ujął to badacz w tytule swojej pracy na temat

⁵² P. Kowalski: *Droga, wędrówka, turystyka w kulturze popularnej*. W: *Przestrzenie, miejsca, wędrówki. Kategoria przestrzeni w badaniach kulturowych i literackich*. Studia. Red. P. Kowalski. Opole 2001, s. 7.

drogi, przestrzeni i podróżowania w kulturze współczesnej — *Odyseje nasze byłe jakie*⁵³. Sformułowanie tytułowe ma głębszy sens, stosunek do podróży jest bowiem wykładnikiem stosunku do życia, a kategorie wędrowców zostały uznane za wzory osobowe⁵⁴. Znamienna dla współczesności jest dominacja jednej postawy — turysty, przy odsunięciu na dalszy plan włóczęgów, spacerowiczów, pielgrzymów⁵⁵. Turysta jest bardziej konsumentem niż rzeczywiście wędrowcem czy pielgrzymem zmierzającym do określonego celu, kolekcjonuje wrażenia, nie wnikając w głąb obserwowanego świata, od którego jest oddzielony szybą „bezpieczeństwa przyswojonych, choćby i nieświadomie, schematów postrzegania” i do którego ma stosunek wyniosły, poniekąd nawet pogardliwy⁵⁶. W zakończeniu swojej książki Piotr Kowalski stawia pytanie:

Czy jednak uda się uratować przywracający wartości — metafizyczne, kulturowe czy głęboko osobiste — sens pielgrzymowania, gdy zamiast sanktuariów, świątyń sztuki czy choćby miejsc uświęconych intymnym przeżyciem, na swej drodze spotykamy już tylko hipermarkety i park rozrywki? Ale co zrobić w sytuacji, gdy wyobraźnię sparaliżuje społeczna amnezja, kiedy przyjemności wyprą o wiele trudniejszą, a niekiedy wręcz bolesną potrzebę refleksji? Czy wobec agresywności konsumpcyjnej oferty także sanktuarium [...] nie okażą się jeszcze jednym „parkiem tematycznym”?⁵⁷

Postawione pytanie można rozszerzyć: czy po podróży, jaką jest współczesna kultura, jest jeszcze możliwy powrót do domu — do dawnych wartości, tradycji? Problem taki wywołuje przywołana w podręczniku rozmowa z Pawłem Hertzem. Pisarz stwierdza, że ostatecznie celem wędrowki jest „[...] powrót do domu. I rozważenie, czy warto było go opuścić...” (Jtdp, s. 187). Powraca w ten sposób problematyka, od której rozpoczęła się refleksja nad przestrzenią w omawianej książce — myśl o domu stanowi swego rodzaju klamrę kompozycyjną tej publikacji.

Podsumowując, pragnę zauważyć, że w części drugiej podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* zaproponowano różnego rodzaju podróże po przestrzeniach rzeczywistych i fikcyjnych oraz podróże w czasie i w odmiennych obszarach kultury. Parafrazując tytuł pracy Piotra Kowalskiego, można powiedzieć, że są to „Odyseje szkolne nie byłe jakie”, gdyż zaproponowano tu ciekawą i spójną koncepcję, autorki starannie dobrały zarówno dzieła literackie, jak i teksty

⁵³ P. Kowalski: *Odyseje nasze byłe jakie. Droga, przestrzeń i podróżowanie w kulturze współczesnej*. Wrocław 2002.

⁵⁴ Z. Bauman: *Ponowoczesne wzory osobowe*. W: Idem: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.

⁵⁵ P. Kowalski: *Odyseje nasze byłe jakie...*, s. 25—40.

⁵⁶ Ibidem, s. 35—37.

⁵⁷ Ibidem, s. 210.

z obszaru kultury masowej. Uczniowie mają okazję zapoznać się z utworami wartościowymi, ważnymi na mapie współczesnej literatury polskiej, poznają różne odmiany i gatunki prozy współczesnej (prozę kresową, wspomnieniową, podróżniczą, reportaż, esej, dziennik), twórczość wybranych poetów i pisarzy. Elementy geopoetyki, które odnajduję w omawianej książce, pozwalają uwrażliwić uczniów na ważną współcześnie tematykę — sprzyjają budowaniu refleksyjnego, pogłębionego stosunku do miejsca, w czasach, gdy staje się ono autentycznym problemem. Mobilność, do której zmusza życie współczesne, nie sprzyja zakorzenieniu. Paradoksalnie jednak — jak pisze Zygmunt Bauman — obserwujemy dziś „wzmoczoną wartość miejsca” — potrzebę przynależności nie do abstrakcyjnego społeczeństwa, lecz do „jakiegoś konkretnego gdzieś”⁵⁸.

⁵⁸ Z. Bauman: *Wspólnota: w poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Przeł. J. Margański. Kraków 2008, s. 148.

Elżbieta Dutka

NOT MEDIOCRE SCHOOL ODYSSEYS —
THE ELEMENTS OF GEOPOETICS IN A LITERARY EDUCATION
IN A JUNIOR HIGH SCHOOL
(ON THE EXAMPLE OF THE FIRST FORM COURSEBOOK
JEST TYŁE DO POWIEDZENIA!)

Summary

The article, through the analysis of a selected coursebook for a literary education in a junior high school, offers a reflection on the relationship between a school didactics and modern literary studies. The author exposes possibilities that making references to such elements connected with geopoetics as the category of place and space, history, and politics of places, the problem of culture localization, the trend of small homelands, borderland literature, the motive of home, path, journey, migration and pilgrimage, etc. in Polish classes may bring.

Эльжбета Дутка

ШКОЛЬНЫЕ ОДИССЕИ НЕ КАКИЕ-НИБУДЬ —
ЭЛЕМЕНТЫ ГЕОПОЛИТИКИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБУЧЕНИИ
В ПОЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ 1 КЛАССА *JEST TYŁE DO POWIEDZENIA!*)

Резюме

В статье на основании анализа выбранного учебника по литературе в гимназии (второго этапа среднего образования в Польше) представлены размышления на тему отноше-

ний между школьной дидактикой и современным литературоведением. Автор показывает возможности, которые дает на уроках польского языка и литературы использование элементов, связанных с геополитикой. К ним принадлежат: категория места и пространства, история и политика мест, проблема локализации культуры, понятие малой родины, литература польских окраин, мотив дома, дороги, путешествия, паломничества и т.п.